

HANS GLINZ

Zur Erlernung von Bedeutungen

1 Der Ort der Bedeutungen in einem Strukturmodell von Sprache und Verhalten; Prioritäten

Die Erlernung von Bedeutungen (= Bildung und ständige Erweiterung eines zentralen Teils der Kompetenz) ist ein zentrales Forschungsfeld für alle Linguistik und Didaktik.

Man kann aber nur dann Zureichendes über die Rolle der Bedeutungen und die Erlernung von Bedeutungen sagen, wenn man die Bedeutungen nicht isoliert betrachtet, sondern im Rahmen menschlichen Verhaltens überhaupt und der Entwicklung dieses Verhaltens. Das wiederum kann nur geschehen, indem man zugleich den je einzelnen Menschen in den Blick nimmt, das Individuum, und die diesen einzelnen Menschen umgebende, tragende, bedingende (und dann von ihm aus wieder ihrerseits bedingte) Gesellschaft. Zugleich müssen dabei die Bedeutungen im engsten Zusammenhang gesehen werden mit den ganzen Strategien, über die das betreffende Individuum verfügt (die es in der betreffenden Gesellschaft erworben hat), also seinen verbalen Strategien (insbesondere auch Lernstrategien) und seinen Handlungsstrategien überhaupt.

Zu diesem Zweck wurde im Vortrag das Strukturmodell der Kompetenz vorgeführt (Sprachkompetenz im Rahmen von kommunikativer Kompetenz, Handeln und Selbstverständnis überhaupt), das auf Seite 41 schematisch dargestellt ist. Dazu wurden für jeden der im Modell unterschiedenen Bereiche die drei folgenden Fragen diskutiert:

Wie wichtig ist die Beherrschung des betr. Bereichs (vor allem auch: das Vermeiden von Abweichungen, die genaue Kenntnis und Reproduktion der betr. Einheiten und Strukturen):

- Für das Verstehen anderer und das Verstandenwerden durch andere (also für die Kommunikation im engeren Sinn)?
- Für die Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeit (auch wenn sich das ggf. nicht oder nicht direkt in Kommunikation auswirkt)?
- Für die Einschätzung durch die Partner (z.B. regionale Einstufung, soziale Einstufung, Anerkennung als zur eigenen Gruppe gehörig usw.)?

Eine Kurz-Beantwortung dieser Fragen (von unten nach oben im Schema, also beginnend mit dem Bereich 7, Rechtschreibung) ist auf Seite 42 und 43 gegeben.

Bei der Diskussion der (auf S. 42 f. dargestellten) Auswirkungen von Verschiedenheiten in den betr. Bereichen zeigte sich ein mögliches Mißverständnis. Es muß klar unterschieden werden zwischen **p r i m ä r e n** Auswirkungen und **s e k u n d ä r e n** Auswirkungen. So hat z.B. die Rechtschreibung (Bereich 7) primär kaum eine Auswirkung auf die Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeit. Wenn aber die Rechtschreibung in einer Schule überbetont wird, wenn ein Schüler auf Grund schlechter Rechtschreibung ständig schlechte Zensuren erhält und dazu ggf. Vorwürfe einstecken muß und Demütigungen erfährt, dann wird das sekundär **a u c h** auf die höheren Bereiche, d.h. auf sein **g e s a m t e s** Sprach- und Denkverhalten nachteilige Auswirkungen haben. Entsprechendes gilt für Bereich 6a (Wortlautungen) und Bereich 5 (grammatische Mechanismen).

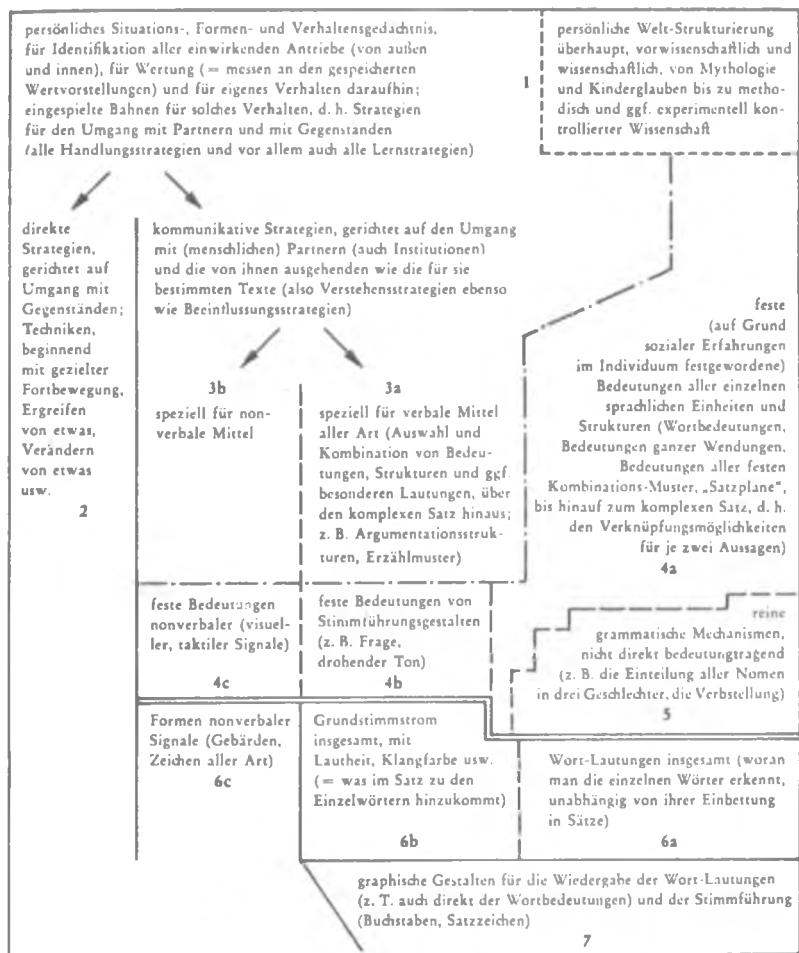
2. Zum Erwerb von Bedeutungen, beim kleinen Kind und später

Die Diskussion des Strukturmodells und der Prioritäten nahm soviel Zeit in Anspruch, daß beim Vortrag die Punkte 2, 3 und 4 nur noch skizzenhaft behandelt werden konnten.

2.1. Bedeutungen lassen sich ganz allgemein auffassen als **F i x p u n k t e** in **A b l ä u f e n v o n H a n d l u n g e n**, wobei auch **B e o b a c h t e n** (Sehen und Identifizieren) und **D e n k e n** als Abläufe von Handlungen zu betrachten sind.

2.2. So gesehen, verfügt ein Kind schon über viele Bedeutungen, bevor es ein einziges Wort selber gebraucht. Diese Bedeutungen sind zum Teil verknüpft mit den Wörtern, die dem Kind in der Kommunikation mit seinen Kontaktpersonen begegnen und die es als "wiederkehrende lautliche Gleichheiten bei handlungsmäßiger Entsprechung" aus dem gesamten gehörten Redestrom (der von den Kontaktpersonen ausgehenden Textproduktion) isolieren lernt. Zum anderen Teil werden Bedeutungen vom Kind selber ohne solche Stütze (ggf. auch: ohne die Benutzung an sich vorhandener solcher Stützen) gebildet.

2.3. Der Prozeß des **S p r e c h e n l e r n e n s** ist im Wesentlichen die Bildung von Bedeutungen zu allen Wörtern, die dem Kind begegnen, und das Aufsuchen (oder eigene Bilden) von Wörtern für alle Bedeutungen, die das Kind selber (aus seinem eigenen Handeln heraus) schafft. Die Erlernung der grammatischen Mechanismen und der korrekten Lautungen



Texte (= jeweilige konkrete Zeichenfolgen)



↓
Handlungen
mit
Gegenständen

↑
Gegenstände,
die zu Handlungen
einladen

zu sprechen oder zu schreiben, gerichtet an Partner außen oder an das (als Partner gesehene) eigene „Ich“

schon gesprochen oder geschrieben, meist von Partnern von außen und jetzt zu hören/lesen und zu verstehen

	I	II	III
	Wichtigkeit für Verstehen und sich verständlich machen	Wichtigkeit für die Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeit	Wichtigkeit der Beherrschung (= des Vermeidens von Abweichungen) für die Einschätzung durch die Partner (soziale Einstufung)
7 graphische Gestalten → (Orthographie, Zeichensetzung)	meistens sehr gering; man versteht auch „falsch Geschriebenes“ in der Regel ohne besondere Mühe („er ging Vische hohlen“)	kaum vorhanden; evtl. ein gewisses Formaltraining (ggf. ein „Drill-Effekt“)	außerordentlich hoch; wer die Orthographie nicht beherrscht, gilt als ungebildet, als „dumm“ (Diktate als Eignungsprüfungen für Berufslaufbahnen!)
6a Wortlautungen (mit „Formenbildung“) →	recht gering, solange man die Wörter überhaupt noch erkennen kann (z. B. „er rufte“, „die Kaufmänner“)	völlig gleichgültig	sehr hoch, da die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe danach bestimmt wird (wer „dat, wat“ sagt, ist ungebildet; wer „springt, Spur“ mit sp und nicht mit schp sagt, kommt aus Norddeutschland; wer „net“ sagt für „nicht“ ist ein Schwabe, usw.)
6b Stimmführung insgesamt →	sehr hoch, da der Ton oft wichtiger ist als das, was man sagt; langweilige Satzmelodie und ungeschicktes Setzen von Pausen ist nachteiliger für das Verstandenwerden als eine sehr undeutliche Aussprache der Einzellaute	oft wichtig für die Selbst-Verwirklichung (Möglichkeit zu spontanem Ausdruck, Verarbeitung von Affekten, „sich Luft machen“ durch Sprechen mit intensiver Stimmführung)	meistens wenig beachtet; die vorhandenen Verschiedenheiten werden ohne weiteres hingenommen, ggf. mit der Feststellung, „der kann eindrücklich reden“ oder auch „der kommt von anderswo her“
6c Formen nonverbaler Signale	manchmal wichtig, oft aber auch nur beiläufig	sehr gering	sehr gering, solange nicht sehr starke Abweichungen vorliegen
5 grammatische Mechanismen	recht gering; man versteht auch „zu mich“, „für dein Vater“, „die Postbote nicht kam gestern zu uns“, usw.	ziemlich gering, evtl. ein gewisses Gedächtnistraining durch den weitgetriebenen Klammerbau in der deutschen Verbstellung	sehr hoch; eine Nichtbeherrschung (z. B. Verwechslung von Akkusativ und Dativ) stempelt zum „Ungebildeten“, jedenfalls zum Fremden, der nicht deutsch kann
4c Bedeutungen nonverbaler Signale	oft sehr hoch, ja lebenswichtig (Verstehen von Verkehrssignalen!)	sehr hoch, z. B. Beherrschung von Symbolen beim Erlernen von Techniken und Wissenschaften aller Art (Mathematik!)	meistens gar nicht bemerkt, wenn nicht ein sichtbar abweichendes Verhalten (z. B. Überfahren eines Stoppsignals) die Folge ist

	I	II	III
4b Bedeutungen vom Stimmführungs-gestalten	recht hoch, vgl. 6b. Wichtigkeit der Erfassung des Tons, mit dem etwas gesagt wird	(mit 6b zusammenzunehmen)	meistens gar nicht bemerkt, wenn nicht ein stark abweichendes Verhalten oder ein offenes Mißverständnis die Folge ist
4a Bedeutungen aller Wörter, Wendungen HFW	ganz zentral, oft ausschlaggebend für Verstehen oder Mißverstehen (für den Kommunikationserfolg)	ganz zentral, gehört zum Kern aller Begriffsbildung und Welt-Strukturierung, ist Voraussetzung alles differenzierteren Denkens und Urteilens	Abweichungen werden gerade hier meistens nicht bemerkt, außer wenn sie zu greifbaren Mißverständnissen führen – weil die Abweichungen nicht hörbar und nicht in der Schrift sichtbar werden
3b kommunikative Strategien für Nonverbales	nur in speziellen Fällen wichtig (z. B. für redende Berufe, Schauspieler, Werbung)	nur in speziellen Bereichen von Belang	spielt kaum eine Rolle, soweit nicht von festgelegten Ritualen abgewichen wird
3a kommunikative Strategien für verbale Mittel	ganz zentral, meistens noch wichtiger als die Bedeutungen (4a), weil fehlende bzw. falsch aufgefaßte Bedeutungen durch die Strategien ad hoc erworben bzw. korrigiert werden können, aber nicht umgekehrt (fehlende Strategien können nicht durch Besitz von Bedeutungen ersetzt werden)	ganz zentral, da unmittelbar zusammenhängend mit dem Denken; zentraler Bereich der Intelligenz überhaupt	wird kaum bewußt registriert, nur als unangenehmes Gefühl beim Vorhandensein ungewohnter Strategien oder beim Fehlen von Strategien überhaupt („Durcheinander“ in dem, was jemand sagt oder schreibt)
2 direkte Strategien (für Handeln mit Objekten)	oft wichtig für die Entwicklung mancher Bedeutungen (wichtiger Bereiche von 4a); die Bedeutungen von Wörtern und wissenschaftlichen Begriffen können generell gefaßt werden als „Fixpunkte und Knotenpunkte für Handeln und Denken“, und sie werden daher sehr oft erst durch Handeln (Probieren, Experimentieren mit den Objekten) zureichend gelernt		Abweichungen werden nur registriert, wenn sie stark ins Auge fallen, ggf. auch bei besonderer Geschicklichkeit („positive Abweichung“ vom Erwarteten)
1 Situations-, Formen- und Verhaltensgedächtnis, Weltstrukturierung überhaupt	die beiden Bereiche (links und rechts) können gar nicht scharf voneinander getrennt werden, sie sind hier nur zur Verdeutlichung auseinandergerückt (der Bereich links hat mehr mit den Strategien, der Bereich rechts mehr mit den Bedeutungen zu tun); es sind insgesamt die grundlegenden Bereiche, auch für alles Verstehen und alles Sich-verständlich-Machen sowie für alles Denken		Abweichungen sind nur indirekt bemerkbar, wenn sie zu abweichendem Verhalten, Fehlleistungen usw. führen

(insgesamt: der korrekten "Oberflächenstruktur") erfolgt erst mit deutlichem zeitlichem Abstand nach dem Erwerb der Bedeutungen.

2.4. Der Erwerb von Bedeutungen und die Korrektur von schon vorhandenen Bedeutungen dauert über die ganze Lebenszeit eines Menschen an, während der Erwerb der grammatischen Mechanismen und der Lautungen in der Regel schon mit 6 - 10 Jahren abgeschlossen wird.

3. Die Motivationen für das Erlernen von Bedeutungen

Es stellt sich nun die zentrale Frage, vor allem für allen organisierten Bedeutungserwerb (d.h. für allen Sprachunterricht und für den sprachlichen Anteil an allem anderen Unterricht): Wann ist jemand motiviert, neue Bedeutungen und die zugehörigen Wörter zu lernen und vorhandene Bedeutungen zu korrigieren?

Die Antwort lautet ganz generell: man ist dann motiviert, Bedeutungen und die zugehörigen Wörter zu lernen, wenn man sie aus irgend einem Grunde braucht:

- Weil man das Funktionieren von etwas verstehen will, das man vor sich sieht, den Zusammenhang von Abläufen und die Rolle einzelner Momente dabei (Bedeutungen = Fixpunkte in Abläufen). Dabei ist nicht nur an Abläufe in Apparaten, Maschinen usw. zu denken, sondern auch an das Funktionieren gesellschaftlicher Institutionen, z.B. eines Ladengeschäfts, eines Industriebetriebs, einer Verwaltung, einer Rechtsordnung, eines ganzen Staatswesens überhaupt.
- Weil man verstehen will, was ein anderer einem erzählt oder erklärt, sei das mündlich oder schriftlich, und dieser andere dabei Bedeutungen verwendet und Wörter gebraucht, die man noch nicht (oder noch nicht genügend, noch nicht in der hier offensichtlich gebrauchten Fassung) besitzt.
- Wenn man selbst einem andern etwas klar machen will, mündlich oder schriftlich, und man zu diesem Zweck Abläufe, auf die es einem ankommt, in ihren einzelnen Phasen mit den jeweiligen Fixpunkten (= Bedeutungen) darstellen will.

In diesem Sinne sind auch Eigennamen von Personen und Institutionen durchaus als "Bedeutungen" zu verstehen, indem diese Personen und Institutionen ja zu den primären Fixpunkten bei eigenen Handlungen und insgesamt beim Verstehen der Umgebung gehören.

4. Folgerungen für den Unterricht

Man l e r n t Bedeutungen also primär n i c h t in Wortfeldern oder in Wortfamilien oder in fertigen Begriffssystemen usw., sondern man lernt sie primär in S i t u a t i o n e n u n d H a n d l u n g s z u s a m m e n h ä n g e n , also in K o m m u n i k a t i o n ü b e r h a u p t .

Das wichtigste für allen Unterricht (Sprachunterricht wie sprachlichen Anteil an anderm Unterricht) ist also die A u s n u t z u n g und wo nötig die S c h a f f u n g von Situationen, in denen ein Interesse an Kommunikation und in ihrem Rahmen an Erlernung von Bedeutungen besteht.

Dabei kommt es in erster Linie darauf an, die L e r n s t r a t e g i e n zu entwickeln (genauer: ihre Entwicklung a n z u r e g e n und sie jedenfalls nicht durch noch so gut gemeinte unterrichtliche Maßnahmen zu h e m m e n). Man kann generell sagen: wer allgemeine Verstehensstrategien und Lernstrategien entwickelt hat, der ist in der Lage, immer wieder neue Bedeutungen zu lernen, wo es nötig wird. Damit ist er demjenigen, der n u r Bedeutungen als solche gelernt hat (und seien es noch so viele und so klar differenzierte) grundsätzlich überlegen.

Als die zwei wichtigsten Bereiche für das Erlernen von Bedeutungen in der Schule kann man daher betrachten (wobei sich diese Bereiche oft auch überschneiden):

- Alle S a c h f ä c h e r , in denen b e o b a c h t e t wird und ggf. e x p e r i m e n t i e r t wird, in denen jedenfalls g e h a n d e l t wird und in denen daher im Rahmen dieses Handelns und seiner Ergebnisse die Bedeutungen und die zugehörigen Wörter erlernt werden. Das gilt nicht nur für die naturwissenschaftlichen Fächer, sondern a u c h für die musischen Fächer – und auch die Mathematik gehört in d i e s e r Beziehung zu den Sachfächern.
- Insgesamt (im Sprachunterricht, demjenigen der Primärsprache wie der Fremdsprache, u n d in den Sachfächern, z.B. Geschichte, Geographie) das L e s e n von Texten aller Art. Lesen ist ja nichts anderes als g e d a n k l i c h e r N a c h v o l l z u g der Handlungen, Abläufe, Gedankenketten usw., die in dem betr. Text festgehalten sind, in ihm dargestellt sind. Bei solchem Lesen begegnet man immer wieder neuen Bedeutungen oder neuen Ausprägungen für schon mehr oder weniger bekannte Bedeutungen. Man l e r n t diese Bedeutungen, indem man die Handlungen, in die sie eingebettet sind (die sie darstellen helfen) gedanklich nachvollzieht. Dabei ist das Lesen in der Schule gegenüber dem meisten Lesen außerhalb der Schule noch dadurch bevorzugt, daß n i c h t n u r e i n z e l n , sondern im R a h m e n e i n e r

lernenden Gruppe und in Gegenwart von möglichen Auskunftspersonen gelesen wird, daß also mit der *R e z e p t i o n* von Texten (mit der "Einwegkommunikation", vom gedruckten Text zum Leser) auch immer ein *V e r s t e h e n s g e s p r ä c h* über den Text erfolgt, z.B. ein Vergleich verschiedener Verständnisse, und daß auf diese Weise eine gegenseitige Klärung der individuellen Verständnisse möglich ist(also *W e c h s e l k o m m u n i k a t i o n*, zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Schülern unter sich, im *A n s c h l u ß* an die Einwegkommunikation, *h e r a u s g e f o r d e r t* und *m o t i v i e r t* durch die Einwegkommunikation). Gerade hier bieten sich wohl die besten Möglichkeiten für den Erwerb von Bedeutungen aller Art und zugleich auch für die Entwicklung und Erprobung ganzer Strategien des Verstehens und Lernens.

Nachbemerkung

Die Begriffe "Einwegkommunikation" und "Wechselkommunikation" sowie die Schichtung der Sprachkompetenz sind genauer dargestellt bei Glinz, Textanalyse und Verstehenstheorie I, Frankfurt 1973. Zum Detail des Vorgehens im Unterricht vgl. die von E. und H. Glinz entwickelten Sprachbücher und die zugehörigen Lehrbücher (Sabe, Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich, sowie Westermann Verlag, Braunschweig).